

## **IMAGENS E LEITURAS DA EDUCAÇÃO NOVA EM PORTUGAL. OS RELATÓRIOS DE BOLSEIROS PORTUGUESES EM VISITA A INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS EUROPEIAS (1907-1909)**

Joaquim Pintassilgo  
Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa  
Centro de Investigação em Educação

Nas três primeiras décadas do século XX, num período que cobre o arco temporal que vai do declínio da monarquia aos primórdios da ditadura, com uma maior concentração nas extremidades do referido arco, realizou-se um conjunto de viagens de bolseiros portugueses a instituições educativas de países europeus considerados, desse ponto de vista, mais desenvolvidos. Nelas participaram educadores portugueses bem conhecidos, como João de Barros e Irene Lisboa. A ideia, já antiga, era que esses educadores, contactando com as inovações aí introduzidas, contribuíssem depois para a sua difusão em Portugal e, conseqüentemente, para a modernização do sistema de ensino. Esses bolseiros produziram relatórios que dão bem conta das imagens que construíram sobre o movimento de renovação pedagógica que percorria a Europa de então, que vão do encantamento a um certo distanciamento crítico, bem como das leituras que faziam sobre a possibilidade de introduzir tais ideias e tais práticas no Portugal de então.

Ao longo desse mesmo período e, em particular, durante a 1ª República, outros educadores frequentaram, ainda que a título particular e por motivos diversos, instituições inovadoras europeias, designadamente o Instituto Jean-Jacques Rousseau, tendo contactado com algumas das figuras representativas do movimento renovador. Foi o caso, entre outros, de António Sérgio (Hameline & Nóvoa, 1990). Como é conhecido, aliás, foram diversos os portugueses que integraram as redes internacionais, no que respeita ao campo pedagógico, então em desenvolvimento, com destaque para Faria de Vasconcelos (1915).

Vamos concentrar-nos, na presente comunicação, na análise dos relatórios dos bolseiros portugueses que, na primeira das fases anteriormente referenciadas, correspondente aos anos terminais da monarquia, percorreram diversas instituições educativas europeias, tendo-nos deixado relato escrito dessa sua experiência e ensaiado tentativas de comparação com a situação educativa portuguesa. As perguntas a que procuramos dar resposta são, então, as seguintes: em que medida se integraram os

nossos educadores nessas redes de produção e de circulação de ideias pedagógicas? De que forma se apropriaram dessas ideias e as procuraram concretizar na realidade educativa portuguesa? Qual o contributo que deram à sua difusão? Quais os autores e referências do campo pedagógico mais presentes nos discursos e nas práticas então fomentadas? Qual a periodização que podemos estabelecer para a influência e presença das ideias inovadoras em Portugal e que expressões procuram dar conta dessa periodização?

## **1. O enquadramento legal das bolsas e o seu contexto**

A primeira vaga de bolseiros portugueses efectua as suas deslocações ao abrigo do Decreto nº 1 de 29 de Maio de 1907, da responsabilidade de João Franco, então chefe do governo e ministro do reino, por onde passavam os assuntos da instrução. O decreto retoma o conteúdo de uma proposta de lei apresentada ao parlamento em Outubro de 1906 e que não havia chegado a ser aprovada. Por coincidência, o governo havia entrado, nesse mesmo mês de Maio, em ditadura, com cobertura régia, e assim iria estar até ao início de Fevereiro de 1908, quando o rei - D. Carlos I – e o príncipe herdeiro são assassinados em Lisboa no decurso de um atentado. A instabilidade política, bem como a erosão simbólica da monarquia, vão manter-se até à proclamação da república em Outubro de 1910. É este complexo contexto político que serve de pano de fundo às deslocações.

O referido decreto afirma pretender-se “aproveitar a experiência pedagógica dos países mais cultos da Europa”, enviando-se estudantes e professores para as “suas escolas modelares”. Ao regressarem a Portugal, depois do contacto “com civilizações adiantadas e progressivas”, conhecedores dos “melhores métodos de ensino”, os bolseiros poderiam constituir-se como “um núcleo resistente, activo e fecundo de reforma”. Ao serem educados com base em virtudes tidas por comuns nesses países – a energia, a disciplina, os hábitos de trabalho, o espírito de iniciativa, etc. -, eles poderiam trazer para Portugal “o germe de uma enérgica reacção contra as tendências nacionais opostas”. Um terço das bolsas então criadas – e que não se destinam, apenas à actividade docente - são dirigidas a alunos das escolas de formação de professores, a professores de instrução primária em exercício e a professores de línguas modernas e de ciências físico-naturais dos liceus portugueses. Curiosamente, as bolsas só poderão ser concedidas, segundo afirma a lei, “a concorrentes distintos e pobres”. Quanto aos países

de destino, sugerem-se “aqueles que no consenso universal possuem em geral educação e ensino modelares”, privilegiando-se explicitamente – com dois terços das bolsas – a Alemanha, a Suíça e a Bélgica, para além da Suécia, para “o ensino específico da ginástica higiénica [para que também se prevê a contratação de professores suecos] e dos trabalhos manuais”<sup>1</sup>.

O articulado legal anteriormente apresentado é uma expressão bem típica dos modelos, ainda com reminiscências de pendor “iluminista”, que, na crença da época, poderiam servir de suporte à modernização de um país que se via a si próprio como atrasado e decadente. O progresso, tornado possível por via da educação, teria por fundamento as novidades científicas e pedagógicas transpostas dos países considerados os mais cultos e civilizados de então, seja através do envio de portugueses para o estrangeiro, seja através da contratação de profissionais desses outros países.

Durante mais duas décadas e meia – embora de forma intermitente - esta estratégia vai continuar a ser seguida e estará na base, por exemplo, das tentativas frustradas de António Sérgio para a criação de uma Junta de Propulsão (ou de Orientação) dos Estudos – designadamente quando foi ministro da instrução pública, entre 1923 e 1924 (Fernandes, 1979) - ou da criação de uma Junta de Educação Nacional numa das reformas (1930) dos primeiros tempos da ditadura, o órgão que financiará as viagens de um conjunto importante de bolseiros portugueses ao estrangeiro na primeira metade da década de 30.

## **2. Os bolseiros: concepções e itinerários**

### **2.1. Albano Ramalho**

As deslocações vão realizar-se, no essencial, entre os anos de 1907 e 1908, ainda que uma parte dos relatórios seja publicada no *Diário do Governo* já em 1909. Um dos mais interessantes de entre os relatórios produzidos é o subscrito por Albano Ramalho, então professor primário, depois inspector escolar e um dos fundadores da *Revista Escolar*, uma das grandes revistas pedagógicas, com um carácter inovador, que se vai publicar entre os anos vinte e os anos trinta (Nóvoa, 2003). Albano Ramalho opta por uma concepção alargada relativamente ao solicitado relatório, publicando, para o efeito,

---

<sup>1</sup> *Diário do Governo*, nº120, 31 de Maio de 1907.

um volume com cerca de três centenas e meia de páginas, intitulado *Impressões sobre as escolas de França e Bélgica e crítica da educação e instrução primária em Portugal* (Ramalho, 1909). O texto de Ramalho não é muito específico em relação ao percurso por ele seguido e às escolas de instrução primária visitadas (bem como jardins de infância), já que privilegia uma organização de base temática e procede a comparações de ordem geral entre, por um lado, as escolas belgas e francesas e, por outro, entre estas e as portuguesas. As referências a autores e a ideias inovadoras são abundantes. O autor sublinha a importância da “ideia nova”, de que ele próprio foi beneficiário, de se enviarem professores aos países que mais “progressos” têm realizado em “matéria de educação”, onde novos métodos e processos estavam a ser postos em prática e aproveita para elogiar o governante que a corporizou - João Franco -, então já afastado do poder, afirmando ser este um “princípio que, só por si, honra este estadista por o ter concebido e posto em prática” (p.334).

Uma concepção que surge de forma muito nítida em Albano Ramalho é a que se prende com o que ele considera serem “os lamentáveis contrastes” existentes entre a educação nos países visitados e a educação em Portugal (p.225). A França e a Bélgica – para além de outros países europeus – surgem associadas às noções de “civilização europeia” (p.7), “espírito moderno” (p.296), “países mais adiantados” (p.229), “povos mais civilizados” (p.331) ou “povos mais cultos” (p.334). O contraponto com Portugal é, na opinião do autor, flagrante: “Nós estamos atrasadíssimos” (p.333); estamos “meio século atrasados da civilização europeia” (p.7). Portugal surge representada como “uma sociedade mergulhada num pélago de ignorância e [n]um estado de civilização primitiva” (p.234), em que “a miséria material, moral e intelectual” (p.233) é algo que se encontra generalizado, como um país que passa por um visível “estado decadente” (p.225).

Quais os principais males que afectam, então, a educação portuguesa? Entre as “causas do atraso” (p.334) Ramalho aponta uma “centralização elevada ao exagero”; a falta de escolas maternas, “uma das mais lamentáveis e vergonhosas lacunas sociais que se notam em Portugal” (p.189); a inexistência de laboratórios de pedologia; a realidade de um ensino que é “puro verbalismo e com uma disciplina e ambiente fúnebre e terrorista” (p.238); o facto do professor não ser, por cá, nem alvo de consideração nem bem remunerado, sendo antes “o mais humilde dos funcionários” (p.248), ao contrário do que acontece em França e na Bélgica; a sua má preparação

profissional; a ausência de preocupações pelo desenvolvimento do corpo e da saúde dos alunos.

Para ultrapassar esta situação “impõe-se uma remodelação profunda de todo o nosso sistema de educação” (p.301), que permita “colocar o país a par dos povos mais civilizados” (p.331). Através da divulgação pública do seu relatório de viagem, Albano Ramalho manifesta a intenção de “contribuir, com um esforço humilde, para o despertar da alma nacional” (p.7). Como vemos, o seu discurso é muito marcado por diversos elementos bem típicos do contexto em questão e já assumidos, aliás, pelo próprio republicanismo e que se prendem com a influência simultânea de concepções de pendor iluminista e positivista. É um discurso centrado num lugar-comum da época (de várias épocas...): a crença no atraso educativo português. A imagem construída é a de um Portugal decadente, doente, a necessitar de uma urgente regeneração – o “despertar da alma nacional” de que falava Ramalho -, a qual só poderia ter como ponto de partida a modernização da educação.

Uma outra antinomia, que surge claramente expressa no texto em análise, é a que coloca face a face as figuras da “pedagogia do passado” e da “pedagogia do presente” (p.12). A radicalização desta dicotomia, típica do discurso pedagógico do período de transição do século XIX para o século XX, acaba por ser – pela exorcização do fantasma a combater - um factor agregador do campo educativo renovador. A “antiga pedagogia”, a qual consistia “no emprego de métodos e processos sem uma base científica, racional e fixa”, devia ser, na opinião de Ramalho, “completamente suprimida” (p.12). A “pedagogia moderna” aparece, em contraponto, como sendo verdadeiramente racional e científica, para além de “baseada no estudo psico-fisiológico da criança” (p.75) e na “experiência” (p.12). A ciência daí decorrente – a pedologia – realiza os seus estudos com base em instrumentos investidos, então, de uma auréola de cientificidade: 1.º através da observação psicológica da criança; 2.º por experiências realizadas em laboratórios; 3.º com recurso aos inquéritos escolares. O autor aproveita para nos informar de que os laboratórios de pedologia se vão instalando um pouco por todo o lado, à excepção, claro, de Portugal.

Gostaríamos de sublinhar, por outro lado, o facto de ser a expressão “pedagogia moderna” – diversas vezes utilizada pelo autor –, e não outra, aquela que dá conta das novas perspectivas desenvolvidas em educação. Se bem que a oposição polar e a assunção daquela noção remetam para uma espécie de mitologia do novo, Albano Ramalho mostra-se consciente de que a “revolução” pedagógica subjacente à

generalização dos “processos preconizados pela pedagogia moderna” é também o resultado de um percurso mais ou menos longo, em que a herança do século XIX é fundamental.

Se o século XIX já operou nos sistemas educativos uma verdadeira revolução que se traduziu principalmente na transformação da escola triste, severa e autoritária, na escola alegre; se aos processos disciplinares baseados na repressão, sucederam com êxito, já hoje iniludível, os processos fundados na persuasão; se ao mestre rígido, implacável e austero, personagem personificando os princípios educativos em voga nesses tempos, sucedeu o colaborador afectuoso . . .; é certo que, nos processos científicos a empregar, para transmitir o saber do mestre ao cérebro do aluno, ainda deixou um largo campo a descobrir.

Por isso, a pedagogia moderna, na sua marcha incessante em procura do mais perfeito, como que em busca de um ideal, não cessa de investigar, de meditar processos e avaliar o seu valor no cadinho da experiência . . . Eis o que não cessam de procurar os pedagogos do século XX. (pp.100-101)

Podemos situar a leitura que Albano Ramalho faz, do panorama internacional das ideias novas em educação, numa fase de transição entre o “momento Compayré” e o “momento pedagogia experimental”, de que nos fala Nanine Charbonnel (1988). A psicologia surge, claramente, como a ciência de referência do novo campo educativo. Podemos-lo situar, igualmente, numa fase de transição entre a “pedagogia moderna” e a pedagogia da Escola Nova (Carvalho, 2001; Pozo Andrés, 2003), a cujas experiências o autor se refere, ainda que deixando-nos a dúvida sobre se terá efectivamente visitado essas escolas, designadamente a École des Roches. São estas as suas palavras:

Bien armés pour la vie. São as palavras que figuram no frontal da *École des Roches* em França . . .

É um desses notáveis estabelecimentos de orientação moderna que se têm fundado ultimamente em França, Inglaterra e Alemanha. São notáveis as escolas Abbotsholme, Bedales, l'École des Roches, Liancourt, Ilsebourg, Hanbinda e outras do mesmo sistema . . . [Nota]

Esta frase sintetiza todo um sistema de educação chamada «nova». O método seguido é dominado pelo princípio que consiste em colocar os alunos em contacto com todas as coisas, com as dificuldades ordinárias da vida e em os levar a executar, vencer e pôr em prática o que lhes ensinaram. (p.288)

Deixando de lado o facto de se apresentar uma definição relativamente redutora da Educação Nova, fica bem visível a preocupação em integrá-la numa sequência de ideias inovadoras, a qual tem as suas raízes – verdadeira origem mítica - no *Emílio* de Rousseau (Candeias 1995), por diversas vezes citado, e prossegue com uma espécie de galeria de santos da pedagogia moderna, todos eles referenciados mais do que uma vez no texto de Ramalho: Pestalozzi, Herbart, Froebel, Compayré, A. Bain, A. Binet, entre outros. Em Portugal, de resto, e nesta fase, a crença na irredutível novidade das novas ideias e a consciência da permanência de um património pedagógico inovador são verso e reverso do processo de afirmação de uma pedagogia científica. É, no fundo, o eclectismo e o sincretismo que o próprio autor diz defender e que identifica como sendo o sistema de Bacon: “tirar de todos os sistemas o que eles têm de prático e de essencial” (p.35).

Passemos agora às principais características do ensino primário belga e francês, de entre as identificadas e realçadas por Albano Ramalho. Uma delas é a utilização habitual do chamado método intuitivo e das lições de coisas. Sabemos como um e outra se tornaram uma espécie de moda pedagógica das correntes inovadoras da segunda metade do século XIX e como tal transitaram para o início do século XX. Sabemos, igualmente, como são vagas essas expressões e como podemos encontrar, por trás delas, conteúdos diversos (Kahn, 2002). Para o caso português é curioso, ainda, o facto de ambas transitarem, de forma pacífica, para o contexto já marcado pelas perspectivas da Educação Nova, ao ponto de continuarem a surgir entre as principais propostas dos autores ligados a essa corrente, como se – apesar da sua relativa antiguidade – de verdadeiras novidades se tratasse. Não é estranha, por isso, a valorização da intuição e das lições de coisas por parte de Albano Ramalho. Como ele próprio afirma: “a qualidade que realça no ensino primário na Bélgica e na França é a intuição” (p.16). Isso quer dizer que se começa sempre por pôr o aluno “em contacto com as coisas, com a realidade (p.16), que todas as “verdades” lhe são “apresentadas duma maneira concreta e evidente” (p.19). Sendo o ponto de partida a intuição, isso não significa que, a esse procedimento, não se siga “a generalização, a ideia abstracta, a comparação” (p.16). No entanto, o autor parece ter consciência das fragilidades da própria noção, quando diz, tendo como referência o caso português:

Entre nós, fala-se muito de intuição . . . A palavra intuição, que envolve a ideia de processos concretos, materiais, que levem verdades ao espírito

por intermédio, não do raciocínio, mas dos sentidos, pode ter uma aplicação no ensino mais ou menos larga. A intuição pode ser mais ou menos intensa. Pode recorrer-se a um processo intuitivo e não obtermos com ele o fim desejado” (p.276)

Quanto às lições de coisas – “que todos os educadores modernos exaltam” (p.173) – é o próprio Ramalho a dar conta, involuntariamente, de uma das ambiguidades dessa noção (tendo em conta as interpretações diversas de que é alvo), ao noticiar o facto de ter assistido, numa escola primária de Paris, “pela primeira vez a uma lição de ciências naturais ou de *coisas*” (p.172), que os terá deixado “agradavelmente impressionados” (p.172) pela forma como foi organizada pelo professor, permitindo “despertar neles [alunos] o espírito de observação e experiência” (p.172). A questão que se coloca é a seguinte: as lições de coisas são, afinal, um procedimento geral, passível de aplicação às várias áreas curriculares ou circunscrevem-se apenas ao âmbito das ciências naturais? Esta interrogação prende-se, ainda, com uma outra, também ela decorrente das formulações da época. Estamos aqui a falar de lições *com* coisas – conciliáveis com o uso do método expositivo por parte do professor e a adopção de uma atitude passiva por parte dos alunos – ou de lições *sobre as* coisas, implicando uma atitude activa dos alunos como produtores dos conhecimentos a adquirirem?

Finalmente, e no que diz respeito às virtualidades decorrentes da sua generalizada aceitação em Portugal, Albano Ramalho manifesta, também aqui, algum cepticismo:

As lições de coisas, que são a glória da escola moderna e grande manancial de conhecimentos; que são da maior importância para a formação do espírito; são qualquer coisa que ainda não passou do campo da teoria para a prática, ou que, se passou, apenas um pequeno número as compreendeu. (p.278)

Outros aspectos, relativos ao ensino primário em França e na Bélgica, interligados com a questão anterior, e que merecem uma avaliação muito positiva por parte de Albano Ramalho são a utilização do “método dos círculos concêntricos” no desenvolvimento do currículo, fazendo com que a aprendizagem se realize “duma forma gradual e progressiva” (p.54); o recurso ao “princípio da concentração” - geralmente identificado com Decroly - “o único em harmonia com o desenvolvimento da criança” (p.55) e com “um princípio assente pelos psicólogos” – a “associação de ideias” –, o qual fundamenta a interligação dos diversos conhecimentos por parte dos alunos



(p.276); a adopção do que, no contexto da Educação Nova, ficou conhecido, mais geralmente, pela fórmula métodos activos e que aqui nos é apresentado como sistema da “redescoberta”.

Uma das modernas e mais arrojadas correntes em matéria de educação consiste na «redescoberta», isto é, no sistema de colocar o aluno em condições de aprender certas verdades científicas, descobrindo-as ele próprio, depois de colocado no caminho lento da descoberta.

Esse sistema, que os americanos advogam, e que muitos pedagogos condenam por considerarem lento, é, ainda assim, atraente e produz investigadores e homens de trabalho e iniciativa. (p.266)

Albano Ramalho elogia ainda o carácter “acentuadamente prático” das escolas francesas e, particularmente belgas, permitindo uma boa preparação para “a luta pela vida” (p.22); a “liberdade de ensino” vigente na Bélgica, daí resultando “admiráveis efeitos” (p.27); a administração descentralizada do ensino tal como é concretizada na Bélgica; a preocupação com a adequação e qualidade dos edifícios escolares e respectivo mobiliário, “satisfazendo às exigências principais da higiene e da pedagogia” (p.33); os cuidados com a saúde e com a educação física dos alunos, que levam à generalização de práticas como a cantina escolar, os duches, a natação, os recreios, as excursões e colónias escolares, a ginástica sueca e os jogos (futebol, ténis, etc.); o recurso habitual a processos modernos de ensino, como as “ projecções luminosas” e o cinema. Chama a atenção, igualmente, para os efeitos muito positivos duma instituição em franca expansão em ambos os países, a escola maternal, na qual o tempo de classe é “preenchido pelos jogos e trabalhos *froebelianos*” (p.37).

Registe-se, por fim, a chamada de atenção que o autor faz para a importância assumida, em ambos os países, pela educação moral e cívica, ainda que com base em modelos diferentes. Enquanto que na Bélgica a educação “é de base religiosa”, em França “a escola é hoje absolutamente laica e neutra”, sendo o ensino da moral “meramente racional e filosófico” (pp.131-132). Na Bélgica “não há no horário um espaço de tempo fixado para a lição de moral” (ou de educação cívica), ainda que haja um programa a ser desenvolvido, o que se faz pelo aproveitamento, por parte do professor, de “todas as circunstâncias que se oferecem”. Assim sendo, “ensina-se a moral sempre que se ofereça a ocasião, quer numa lição de leitura, quer numa lição de história ou de ciências naturais” (p.136). Em França, pelo contrário, as escolas primárias têm “uma lição de moral todos os dias” (p.137). Independentemente de uma ou outra

opção, o autor insiste na importância que tem a “formação de cidadãos” (p.329) num regime político, como o vigente, que lhes atribui responsabilidades na administração da colectividade. Albano Ramalho pergunta, pensando no caso português: “Onde está essa instrução e educação moral em que tanto vimos insistir nas escolas primárias de Bélgica e França?” (p.320). O que se passou, na sua opinião, é que “cada cidadão foi tornado árbitro numa questão sem o prepararem para isso. Eis aí o grande escolho, uma das causas do descrédito dos nossos governos” (p.324).

## 2.2. João de Barros

João de Barros (1881-1960), então um jovem professor no Liceu Alexandre Herculano do Porto, é uma das figuras mais conhecidas do grupo de bolseiros aqui referenciados (Fernandes, s/d; Araújo, 1997), destacando-se, após 1910, como grande ideólogo da pedagogia republicana, alto quadro do novel Ministério da Instrução Pública e cultor apaixonado da aproximação cultural luso-brasileira. Além de redigir o relatório a que estava obrigado por via do regulamento das bolsas<sup>2</sup>, João de Barros – à semelhança de Albano Ramalho - desenvolve as reflexões decorrentes da viagem na obra *A escola e o futuro (notas sobre educação)* (Barros, 1908). Parte do percurso foi feito na companhia de João de Deus Ramos, que fez a viagem a título particular, amigo e antigo colega da Universidade de Coimbra, filho de João de Deus, divulgador da *Cartilha Maternal* e impulsionador dos jardins-escola João de Deus, a primeira grande experiência de divulgação do ensino infantil em Portugal. Noutros momentos esteve acompanhado pelo também bolseiro Luís Cardim.

Apesar da missão de estudo ser formalmente dedicada ao estudo do ensino secundário em França e na Inglaterra, João de Barros enriqueceu o percurso com uma passagem por Madrid, onde visitou a já emblemática Institución Libre de Enseñanza, dirigida pela carismática figura de D. Francisco Giner de los Rios – “nome conhecido e respeitado em Portugal” (p.45) -, sendo acompanhado pela escritora portuguesa, então já radicada em Espanha e professora da referida instituição, Alice Pestana (Hernández Díaz, 1998). Esta visita constituiu, nas suas palavras, “um dos mais belos e consoladores ensinamentos para a minha vida de professor” (p.43). Barros destaca, do

---

<sup>2</sup> Relatório da missão de estudo em França e Inglaterra do pensionista João de Barros professor do 2º grupo do Liceu de Alexandre Herculano (Porto). In *Apêndice ao Diário do Governo*, nº161, 28 de Abril de 1909.

que viu, a “prática interessantíssima da coeducação”, que “dá os melhores resultados” (p.45), a existência de turmas pequenas, o facto de não se utilizarem manuais nem se realizarem exames e, em particular, o papel assumido pelos professores, que procuram fomentar a iniciativa dos alunos:

E nunca verifiquei, como ali, que o verdadeiro papel do professor é de ser apenas um intermediário entre o aluno e o conhecimento que este deve adquirir; intermediário consciente, é claro, conhecendo bem a psicologia infantil, adaptando-se bem ao modo de ser da criança, guiando-a com o mesmo cuidado de que usará um jardineiro para fazer crescer um arbusto forte e direito. Só assim o mestre é um suscitador de energias. (p.46)

O balanço final é empolgante: “fui ali encontrar quase tudo o que sonho como professor, tudo o que tenho procurado fazer e de que ainda ando tão longe” (p.50).

Já em França, João de Barros assiste a aulas e conferências na Sorbonne, incluindo as de Durkheim, e no Collège de France, visita escolas primárias e jardins de infância – considera “excelente” o processo educativo destes últimos – e dedica-se, em particular, ao conhecimento do ensino secundário - liceus e colégios. A sua avaliação dos liceus franceses é muita negativa: “tive uma grande decepção com o ensino oficial francês” (p.146). Vários são os defeitos apontados: formalismo exagerado nas relações pessoais, trabalho excessivo dos alunos, desvalorização da educação física, aspecto doentio dos alunos, entre outros. As únicas virtudes encontradas dizem respeito à existência de turmas pequenas e de bom material de ensino. Não é aqui, no entanto, que “podemos encontrar novidade” para Portugal (p.143). Em relação aos colégios do ensino particular a opinião de conjunto não é, igualmente, muito favorável, embora surjam, aqui, algumas ilustres excepções:

Os colégios em França, a não ser a *École des Roches*, e as escolas do mesmo tipo, e também algumas tentativas interessantes como *Cempuis* e a *Ruche*, não são boas, pelo excesso de disciplina, de hierarquia, que existe um pouco em todas as coisas francesas, e pelo mesmo defeito dos Liceus: - exigência de erudição excessiva aos alunos. Neles não há muito que aprender” (p.161)

Completamente diferente é a opinião sobre uma das escolas de referência do circuito internacional da Educação Nova, a famosa *École des Roches*, sobre a qual João de Barros confessa já estar previamente informado, “conhecido como é entre nós o livro de Demolins - *L'Éducation Nouvelle*” (pp.171-172). O nosso autor destaca o facto da

escola ser situada no campo, “fora da atmosfera pernicioso, triste e dispersadora da cidade” (p.68), dos edifícios serem simples e alegres e de os rapazes viverem “em família com os mestres” (p.63), elementos bem típicos das chamadas escolas novas. Barros elogia o horário lectivo, entre as 8h e as 12h – “não cansando, não esgotando a inteligência do estudante” (p.68) -, a importância assumida pelos trabalhos manuais e pelos jogos, o recurso aos mais modernos processos de ensino, a grande cordialidade sentida nas relações entre professores e alunos, o facto de “todo aquele sistema educativo” se basear “no respeito pela criança” e ter por finalidade “formar homens” (p.69). Mas este tipo de organização pedagógica não é a regra no panorama francês: “Como esta, há [apenas] mais quatro escolas em França” (p.70).

Sobre a sua estadia na Bélgica, João de Barros apenas nos conta com algum detalhe a sua entrevista com o educador belga J.-F. Eslander, “o autor de *L'éducation au point de vue sociologique* e de *L'École Nouvelle*, dois livros que deram às questões educativas uma orientação inteiramente diversa da que hoje se dá em toda a parte” (pp.104-105).

Em Inglaterra, João de Barros percorre, como em França, vários estabelecimentos do ensino secundário, públicos e privados, para além de visitar jardins de infância e escolas primárias e de se deslocar a Oxford. Sobre os liceus ingleses, apesar de também não o entusiasmarem, considera poder retirar elementos úteis para o ensino em Portugal. Os aspectos mais salientados são a qualidade dos edifícios, as turmas reduzidas, a “magnífica educação profissional dos mestres” e o método de ensino, “o mais prático, o mais experimental possível” (pp.154-159). Os aspectos mais negativos são os decorrentes do que Barros considera ser “a transplantação recente dos programas e regulamentos alemães” (pp.153-154), implicando alguma desvalorização da educação física e uma maior sobrecarga para os alunos, que lhes dá a “má aparência” por ele observada, uma dimensão a que o autor se mostra permanentemente sensível.

Mas foram os colégios privados ingleses que mais entusiasmarem o nosso visitante: Eton - que “é na verdade excelente”, só que “é um colégio de gente nobre e rica” (pp.162-163) – e, muito em especial, Bedales, em Petersfield, colégio dirigido por Badlay, onde reconhece ter visto “o que de melhor existe em colégios particulares” e o que mais utilidade poderia ter para o seu estudo. Apesar de já conhecer esta experiência, através da já referida obra de Demolins, Barros confessa nunca ter suposto “que a execução fosse tão perfeita” (p.164). Os espaços escolares são bem arejados e iluminados. A organização pedagógica é a característica das Escolas Novas: aulas das

8h às 12h; valorização da educação física, dos jogos e dos trabalhos manuais em oficinas diversas e jardins; ensino experimental (através de passeios) das ciências naturais e da geografia. Os procedimentos de ensino são, na opinião de João de Barros, exemplares: o mestre conversa com o aluno, apresenta-lhe dúvidas, “leva o seu espírito a encontrar, a achar naturalmente a solução” (p.167). Sublinhando a sua concordância com esse tipo de procedimentos, mais activos, interrogativos ou socráticos, na terminologia da época, Barros considera estar aí “todo o segredo da ciência, quero dizer, da arte da educação” (pp.84-85), recorrendo à fórmula ambivalente que, então, procura ser a expressão da complexidade do campo educativo. Em relação à criança e ao jovem “tem-se, pelo seu desenvolvimento espontâneo e harmonioso, o mais sério respeito”, a maior “devoção” (p.81), sendo comparáveis – recorrendo, de novo, às metáforas de origem vegetal - “a plantas que só precisam de bom sol para florir e frutificar”.

Um dos aspectos que Barros considera ser “uma das originalidades e das superioridades desse colégio é a coeducação” (p.80), a qual permite obter “os óptimos resultados que dá a vida em comum de rapazes e raparigas” (p.88), posição esta coerente com o que o autor já havia defendido em relação à Institución Libre de Enseñanza. No que diz respeito à organização social subjacente à vida do colégio, o autor considera-a, à maneira de Dewey, como sendo “um meio complexo”, “uma redução do meio social” em que as crianças e jovens viverão no futuro (pp.90 e 98). Por isso, todos, alunos e professores, rapazes e raparigas, intervêm na vida do colégio e publicam mesmo um jornal com a colaboração de todos. João de Barros conclui as referências ao colégio de Bedales com um lamento em forma de interrogação: “Sinto-me envergonhado ao pensar quando é que uma escola nossa poderia dar-nos uma tal impressão de beleza e de saúde?” (p.86).

Na conclusão do seu esforço comparativo, João de Barros considera ter ficado demonstrado que “o ensino secundário na Inglaterra é muito superior ao da França” (p.181). No entanto, um dos aspectos mais positivos em ambos os países é, na sua opinião, o facto dos professores serem “verdadeiramente dedicados ao ensino”, “ao exercício da sua profissão”, assumindo-se como “funcionários exemplares” (pp.187-188), possuidores de boas condições económicas e de capacidade de iniciativa. O professorado português estaria, assim, “em condições de evidente inferioridade em relação ao de França e Inglaterra” (p.190). As propostas que o autor faz, no final do seu relatório, de modo a serem introduzidas no ensino secundário português, são as seguintes: construção de edifícios escolares reunindo as condições físicas mais

adequadas e bem equipados; redução do número de alunos por turma; recurso ao método directo no ensino das línguas vivas; valorização da ginástica; melhoria da situação moral e material do professorado.

### **2.3. Outros bolseiros: Augusto Ladeiro, Luís Cardim, José Rodrigues e António Barbosa**

Outro dos bolseiros foi o professor de instrução primária de Avintes (perto do Porto), Augusto Ladeiro, que visitou jardins de infância e escolas primárias na Suíça. O seu relatório, datado de 1909, foi publicado ao longo de vários números da revista *Educação Nacional*<sup>3</sup>. Ladeiro começa por elogiar a organização das escolas infantis no cantão de Yaud, destacando o facto do ensino ser aí “ministrado com o auxílio do material de Froebel” (p.169), muito divulgado à época, como temos verificado. As actividades principais observadas pelo autor foram “exercícios práticos intuitivos”, “ocupações manuais” e “jogos acompanhados de canto”. Ladeiro realça a importância ocupada pelo estudo da natureza, através das inevitáveis “lições de coisas” e, dentro dela, seguindo uma tese então com grande aceitação, “especialmente tudo que mais de perto a rodeia” - família, casa, escola, condiscípulos, etc. – e que “mais [lhe] interessa” (p.169).

Passando para o ensino primário, Augusto Ladeiro considera que “os métodos geralmente praticados nas escolas da Suíça são excelentes” (p.247). As suas preferências vão para o método intuitivo, de que faz uma espécie de profissão de fé: “Servir-me-ei dele sempre que possa” (p.247). A co-educação, uma prática habitual na Suíça, merece-lhe uma adesão incondicional, por ser expressão dum ideal “absolutamente inspirado na própria natureza”, sendo “longa a enumeração da lista das grandes e numerosas vantagens” (p.182). Quanto à possibilidade de aplicar integralmente o aí observado, Ladeiro procura temperar o seu entusiasmo com alguma moderação: “aproveite-se tanto quanto possível” esses métodos, mas adaptando-os “ao nosso meio duma maneira prudente e sábia” (p.170).

---

<sup>3</sup> Relatório apresentado pelo pensionista de 6ª classe Augusto Ladeiro, professor oficial de Avintes, concelho e círculo escolar de Gaia – 1909. *Educação Nacional*, 749, 22 de Janeiro de 1911, pp.157-158; *Educação Nacional*, 750, 29 de Janeiro de 1911, pp.169-170; *Educação Nacional*, 751, 5 de Fevereiro de 1911, pp.181-182; *Educação Nacional*, 753, 19 de Fevereiro de 1911, pp.205-206; *Educação Nacional*, 758, 26 de Março de 1911, pp.257-258.

Em relação aos “velhos métodos pedagógicos, que obrigavam a longas e fastidiosas recitações de cor”, o seu veredicto é definitivo: eles “caducaram” (p.247). Os tempos agora são outros. Por isso, as escolas que mais vivamente impressionaram o nosso viajante foram as Escolas Novas – “que será provavelmente a escola do futuro” (p.206) -, ainda que ele não identifique de forma precisa as que terá visitado. Entre as características que o autor destaca, estão “a liberdade dos alunos”, “a intimidade familiar entre alunos e professores” e a preocupação em que sejam estes “a descobrir quase tudo pelo seu esforço pessoal”. As condições físicas do espaço e as práticas enumeradas são as habituais neste tipo de escolas. Em conclusão, “é esta orientação moderna” a mais adequada para o “desenvolvimento físico, intelectual e moral” dos jovens (p.206).

Um outro bolsheiro foi o já referido Luís Cardim (Nóvoa, 2003), professor de inglês e alemão do Liceu de Setúbal, que percorreu a Inglaterra e a Alemanha<sup>4</sup>. Fazendo um balanço, o autor considera a instrução alemã “actualmente como superior”, ainda que se confesse rendido ao “extraordinário espectáculo do entusiasmo educativo inglês”, ainda por cima inspirado “por ideais mais elevados – sociais e pedagógicos” (p.19). Durante a sua estadia, num e noutro país, Cardim frequentou cursos superiores e visitou escolas, principalmente do ensino secundário. Bedales foi uma delas, mas a sua avaliação não é tão entusiástica como a de João de Barros, seu companheiro de visita: “A sua instrução, contudo, se bem que inegavelmente superior, não tive a intuição de ser tão extraordinária como a sua extraordinária educação” (p.20). Um dos aspectos que, visivelmente, mais o marcaram foi o contacto com as “ideias revolucionárias de Dewey” (p.20). Vejamos, pelas suas próprias palavras, como se deu essa verdadeira “revelação”:

Também segui nos princípios de Janeiro o curso de férias do «College of Preceptors», onde pela primeira vez ouvi falar ao celebrado Prof. Findlay, da Universidade de Manchester, e uma das primeiras autoridades inglesas em educação, no nome do Prof. Dewey, de Nova York, cujas obras singelas e despretenciosas constituem hoje no entanto o que há de mais adiantado em matéria pedagógica, e mereciam ser divulgadas no nosso país. Para a sua leitura alcancei admissão à grande biblioteca do «British Museum», e foi assim que elas foram o ponto de partida de um estudo de teoria pedagógica, principalmente inglesa e

---

<sup>4</sup> Relatório do pensionista da 8ª classe Luís Alfredo Pires Cardim, professor do 3º grupo do Liceu Nacional de Setúbal. In *Apêndice ao Diário do Governo*, nº131, 7 de Abril de 1909.

americana. A excelência dos livros que encontrei, práticos e profundos, foi para mim uma revelação. (p.21)

Esta citação é particularmente interessante. Luís Cardim confessa que desconhecia anteriormente a obra de Dewey, o que mostra que ela era então (1907/08) pouco conhecida em Portugal, e sugere a sua divulgação, por a considerar “o que há de mais adiantado em matéria pedagógica”. Relata, também, como esse contacto o conduziu à leitura de outras obras, inglesas e americanas, de teoria pedagógica. Elogia a sua “excelência” e o seu carácter simultaneamente prático e profundo. Como é visível também nos outros relatórios, a formação anterior dos professores portugueses era, fundamentalmente, de origem francófona e a leitura de alguns autores de língua inglesa (Bain, por exemplo) era feita a partir de traduções francesas das suas obras. O facto de estarmos aqui perante um professor de inglês, facilitou o acesso às referidas obras. A deslocação de bolseiros portugueses a Inglaterra foi, certamente, no Portugal das primeiras décadas do século XX, uma das vias de acesso ao pensamento pedagógico de John Dewey.

Um outro aspecto a que Luís Cardim foi muito sensível foi à qualidade dos professores ingleses, plenos “de dedicação, de entusiasmo, de pontualidade, de método”, constituindo, em geral, “um grande exemplo” para os seus alunos, educando-os com base nos valores da “responsabilidade” e da “liberdade” (p.23). Quanto aos métodos de ensino utilizados, o autor destaca a importância assumida pelo que chama de “método heurístico” – uma das modalidades por que se apresentam os métodos activos então propostos pelos autores inovadores -, aplicado, em particular, ao ensino das ciências. E que apresenta do seguinte modo:

Coloca-se a criança nas condições em que se realizou historicamente (embora simplificadas e adaptadas) a experiência primeira de uma série . . . A ciência é deste modo bem mais solidamente estabelecida, educa-se a criança, o que é importantíssimo, no método e raciocínio científicos (p.24)

Um último destaque vai para o reconhecimento, por parte de Cardim - e como resultado da influência da produção americana -, da importância assumida, para a formação dos futuros cidadãos, pela “vida social que desde a mais tenra idade se procura criar nas escolas inglesas, com funções, direitos e responsabilidades”, recreando



uma espécie de “sociedade em miniatura” destinada a confrontar os alunos com os “problemas das sociedades adultas” (p.24).

Outro bolsheiro foi o professor de física e química do Liceu Nacional de Lamego José Júlio Bettencourt Rodrigues (Nóvoa, 2003), que, entre Outubro de 1907 e Setembro de 1908, visitou escolas secundárias – ateneus – na Bélgica<sup>5</sup>. Rodrigues considera que o ensino belga “não tem uma regulamentação superior ao mesmo ensino nos liceus portugueses” (p.33). A grande diferença pode ser encontrada na “acção largamente autónoma”, na “liberdade de processo” assumidas pelo professor belga, em contraponto à “forçada conduta do professor português” (p.34). O ensino belga caracteriza-se pelo facto de “*ser o próprio professor o construtor do seu programa*”. Este acaba por ser “colorido pela personalidade do lente, focado, refundido, modernizado pelo professor” (p.35). Ainda em relação ao professor belga, Rodrigues nota “a cortesia com que se dirige aos alunos, a atenção que lhes concede” (p.39), a confiança depositada nos seus alunos e a capacidade de iniciativa que estes últimos mostram.

Em relação aos métodos de ensino, se “a prelecção do professor belga” causou a mais viva impressão no nosso bolsheiro, foi a importância atribuída à experimentação que mais atenção lhe mereceu. “Depois da experimentação pelo professor, a experimentação pelos alunos . . . O aluno faz-se por suas próprias mãos” (p.37). Neste particular, o confronto com os liceus portugueses é, na opinião de Rodrigues, “desolador para nós” (p.38). Esta constatação leva-o a defender a necessidade de serem abandonados em Portugal os “velhos moldes e condenáveis que a moderna pedagogia rigorosamente estigmatiza” (p.38). Em coerência com a avaliação efectuada, as propostas apresentadas no final do relatório, tendo em vista a melhoria do ensino em Portugal, vão exactamente nesse sentido. Em relação à química dos liceus, Rodrigues apela a que esta seja “sobretudo e especialmente *uma ciência de laboratório*” e sublinha “a extrema vantagem de habituar o estudante ao estranho prazer de chegar por si só a *resultados precisos e concretos*” (p.53).

O último relatório alvo da nossa análise na presente comunicação – e o de menor riqueza informativa no conjunto do *corpus* - foi o produzido pelo também professor de física e química, desta vez do Liceu Nacional de Faro, António dos Reis Silva Barbosa,

---

<sup>5</sup> Relatório do pensionista da 8ª classe José Júlio Bettencourt Rodrigues, professor do 6º grupo do Liceu Nacional de Lamego. Outubro de 1909 – Setembro de 1908. In *Apêndice ao Diário do Governo*, nº154, 25 de Abril de 1909.

que esteve na Alemanha a frequentar um curso prático de laboratório de química (na Universidade de Leipzig), tendo ainda visitado diversas escolas secundárias alemãs<sup>6</sup>. A grande diferença notada por este professor entre as aulas da sua disciplina na Alemanha e em Portugal foi a seguinte: “Notei que nem uma só vez vi um professor consumir toda a hora da aula a explicar sem se interromper; ao contrário, a exposição é quanto pode ser dialogada . . . Os alunos vão assim colaborando na matéria que vai sendo exposta” (p.14). É a prevalência dos processos interrogativos ou socráticos de ensino, contrastando com o abuso dos procedimentos expositivos, tão criticado pela generalidade dos bolseiros portugueses. Relacionada com esta questão, está a que se refere ao recurso aos próprios objectos e ao aproveitamento da actividade dos alunos: “Se a exposição é de ciências físico naturais, é a presença da planta, do animal ou do aparelho, ou a realização do fenómeno, que dá matéria para o tiroteio constante de perguntas que mantém as classes constantemente activas” (p.14). Encontramos aqui, de novo, a intuição, as lições de coisas e os métodos activos como traves-mestras da modernidade pedagógica.

Que concluir no final deste percurso analítico por um conjunto de relatórios de bolseiros portugueses em visita a instituições educativas europeias pelos anos de 1907 e 1908? A atribuição das bolsas de estudo a professores – curiosamente, uma iniciativa do poder político - tinha, como vimos, subjacente a si a ideia de que existia um enorme contraste entre a Europa culta, civilizada e moderna, do ponto de vista pedagógico, e o Portugal ignorante, antiquado e atrasado do ponto de vista educativo. Chegados a França, a Inglaterra, à Alemanha, à Suíça ou à Bélgica, destinos mais habituais, os bolseiros portugueses olham com deslumbramento para a qualidade dos espaços escolares, para o perfil profissional dos professores, para práticas como a coeducação, para o recurso aos métodos activos ou para a generalização da educação física ou dos trabalhos manuais. Possuidores de algumas leituras prévias, em particular em língua francesa, que já os haviam posto a par dos avanços da pedagogia moderna e das propostas da Educação Nova, os professores portugueses têm oportunidade de apreciar, *in loco*, as suas realizações práticas e de mergulhar no ambiente educativo e humano desses laboratórios de pedagogia prática. Interrogando-se sobre a eventual transposição de tais novidades para o território pátrio, a sua atitude divide-se entre a descrença nessa

---

<sup>6</sup> Relatório do pensionista da 8ª classe António dos Reis Silva Barbosa, professor do 6º grupo do Liceu Nacional de Faro. In Apêndice ao *Diário do Governo*, nº123, 2 de Abril de 1909.

possibilidade e o entusiasmo de novos crentes, passando pelo discurso prudente sobre o tema da adaptação necessária. A construção do pensamento pedagógico moderno surge aos seus olhos como algo coerente e linear, tendo Rousseau nas suas origens e uma sequência de homens ilustres a empunharem sucessivamente esse facho (Pestalozzi, Froebel,...), até chegar a um conjunto de autores contemporâneos, alguns já familiares (Compayré, Demolins, Bain,...), outros que começam a ser descobertos ao longo desta aventura, como é o caso dos americanos, Dewey em particular. Para encerrar este exercício, gostaríamos de sublinhar a importância assumida por estes homens (bem como pela divulgação dos seus relatórios) no processo de circulação em Portugal dum conjunto de ideias inovadoras, produzidas em contextos outros e por eles apropriadas como actores singulares. A república portuguesa, implantada pouco após o seu regresso, mostrar-se-á campo fértil para a sua circulação entre nós, sem conseguir, no entanto, fazer esbater a consciência do atraso educativo português.

### Referências:

Araújo, A. F. (1997). *O «homem novo» no discurso pedagógico de João de Barros*. Braga: Universidade do Minho.

Barros, J. (1908). *A escola e o futuro (notas sobre educação)*. Porto: Livraria Portuense de Lopes & C.<sup>a</sup> Sucessor.

Candeias, A. (1995). Traços marcantes do movimento da Educação Nova na Europa e Estados Unidos da América. In A. Candeias, A. Nóvoa, & M. H. Figueira. *Sobre a Educação Nova: cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)* (pp.13-24). Lisboa: Educa.

Carvalho, M. M. C. (2001). A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In D. Vidal & M. L. Hilsdorf. *Tópicos em História da educação* (pp.137-167). São Paulo: Edusp – Editora da Universidade de São Paulo.

Charbonnel, N. (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berne: Peter Lang.

Fernandes, R. (1979). *A pedagogia portuguesa contemporânea*. Lisboa: Instituto de Cultura Portuguesa.

Fernandes, R. (s/d). *João de Barros, educador republicano*. Lisboa: Livros Horizonte.

Hameline, D. & Nóvoa, A. (1990, Fevereiro). Autobiografia inédita de António Sérgio – escrita aos 32 anos no *Livre d'Or* do Instituto Jean-Jacques Rousseau (Genève). *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 141-174.

Hernández Díaz, J. M. (1998). La recepción de la pedagogía portuguesa en España (1875-1931). *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 17, 289-317.

Kahn, P. (2002). *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Nóvoa, A. (2003) (Dir.). *Dicionário de educadores portugueses*. Porto: Edições ASA.

Pozo Andrés, M. M. (2003). La renovación pedagógica en la restauración y en la II República española (1900-1939). *5º Encontro Ibérico de História da Educação - Renovação pedagógica*. Castelo Branco, 10 a 13 de Setembro de 2003.

Ramalho, A. (1909). *Impressões sobre as escolas de França e Bélgica e crítica da educação e instrução primária em Portugal*. Porto: Casa Editora de António Figueirinhas – Livraria Portuense de Lopes & C.<sup>a</sup> Sucessor.

Vasconcelos, A. Faria de (1915). *Une École Nouvelle en Belgique*. Neuchatel: Delachaux & Niestlé.